NOVO ENSINO MÉDIO E ECONOMIA COMPORTAMENTAL: FUNDAMENTOS PARA MODELAR O COMPORTAMENTO DA CLASSE TRABALHADORA NO CONTEXTO DE CRISE

LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA Y LA ECONOMÍA DEL COMPORTAMIENTO: BASES PARA MODELIZAR EL COMPORTAMIENTO DE LA CLASE TRABAJADORA EN UN CONTEXTO DE CRISIS

NEW HIGH SCHOOL AND BEHAVIORAL ECONOMICS: GROUNDS FOR MODELING WORKING-CLASS BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF CRISIS

DOI: http://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54767

Thiago Vasquinho Siqueira[1]

Rodrigo Lamosa[2]

Resumo: Recentemente se intensificaram os debates sobre a implementação do "Novo Ensino Médio" no Brasil. Este artigo analisa as bases da implementação de políticas educacionais com foco na modelagem dos comportamentos, difundidas mundialmente, sobretudo, após a crise de 2008. É analisado um conjunto de fontes produzidas pelo Banco Mundial e por autores da chamada Economia Comportamental (EC), que vem influenciando o contexto de reformas educacionais atuais. O artigo conclui que o "Novo Ensino Médio" tem bases teóricas definidas a partir dos referenciais da EC, sendo sua implementação o desdobramento de intensa articulação promovida por organizações como o Banco Mundial.
Palavras-Chave: Novo Ensino Médio. Banco Mundial. Economia Comportamental. Competências. Modelar Comportamento.

Resumen: Recientemente se han intensificado los debates sobre la implementación de la "Nueva Escuela Secundaria" en Brasil. Este artículo analiza las bases de políticas educativas centradas en el modelado del comportamiento, difundidas en el mundo, especialmente después de la crisis de 2008. Se analiza fuentes elaboradas por el Banco Mundial y por autores de la Economía del Comportamiento (EC), que viene influyendo en el contexto de las reformas educativas. El artículo concluye que la "Nueva Escuela Secundaria" tiene bases teóricas definidas a partir de la EC, siendo su implementación una intensa articulación promovida por organizaciones como el Banco Mundial.
Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Banco Mundial. Economía del Comportamiento. Competencias. Modelo de Comportamiento.

Abstract: Debates on the implementation of the "New Secondary School" in Brazil have recently intensified. This article analyzes the basis for the implementation of educational policies focused on behavioral modeling, spread around the world, especially after the 2008 crisis. It analyzes a set of sources elaborated by the World Bank and by authors of the so-called Behavioral Economics (BE), which has been influencing the context of current educational reforms. The article concludes that the "New Secondary School" has theoretical bases defined from the references of the BE, being its implementation the deployment of an intense articulation promoted by organizations such as the World Bank.
Keywords: New Secondary School. World Bank. Behavioral Economics. Skills. Behavioral Model.

Introdução

Este artigo resulta de um trabalho de investigação, realizado no âmbito da pós-graduação, cujo objetivo foi apreender os fundamentos em que se estrutura a chamada "Economia Comportamental" (EC), visando compreender de que forma as recentes reformas educacionais vêm promovendo uma modelagem dos comportamentos dos trabalhadores como estratégia de disciplinamento diante dos processos contemporâneos de intensificação da exploração do trabalho, sobretudo após a crise de 2008.

Inicialmente, é discutida a inflexão das orientações do Banco Mundial (BM) para a educação e suas bases para as recentes reformas educacionais. Atuando como parte de uma frente ampla do capital global, este aparelho privado de hegemonia (APH) passou recentemente a compartilhar do arcabouço teórico da EC, com vistas à obtenção de finalidades inscritas em seu projeto hegemônico para a educação. Os principais documentos analisados foram: (i) Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial – Resumo Executivo, intitulado "Aprendizagem para Todos – Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento" (BM, 2011); (ii) Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015 – Visão Geral, sob o título "Mente, Sociedade e Comportamento" (BM, 2015); e (iii) Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018 – Panorama Geral, chamado de "Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação" (BM, 2018).

Posteriormente, são analisados os principais pressupostos e fundamentos da EC, como área do pensamento que se propôs a aliar discussões oriundas dos campos da economia, da psicologia e da neurociência. Para tal, foi analisado o Guia de Economia Comportamental e Experimental (ÁVILA; BIANCHI, 2019), que congrega textos e entrevistas com grandes referências mundiais do tema, além de contar com capítulos de pesquisadores e professores brasileiros das principais universidades do país e especialistas da área[3]. O material foi organizado pelo "economiacomportamental.org", grupo de colaboradores, professores, praticantes, pesquisadores e estudantes interessados em divulgar e pesquisar o tema no Brasil, tendo sido criado em 2014 e sendo, o Guia, a primeira publicação do tema no Brasil[4]. Dentre os patrocinadores e apoiadores do material estão organizações privadas, empresas, grupos e representantes de universidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, além de corporações, dentre as quais se destaca o Banco Itaú (ÁVILA; BIANCHI, 2019, p. 8).

Por fim, analisamos como este projeto se desdobrou na política educacional do "Novo Ensino Médio", num contexto em que a educação passou a ser reconhecida como indispensável instrumento de reprodução da ordem por APHs como o BM. Atuando, por um lado, para garantir o disciplinamento dos trabalhadores através de um utilitarismo de mercado e, por outro, no sentido de conter a amplificação de quaisquer comportamentos antissociais que possam ameaçar a ordem, estes APHs operam esterilizando quaisquer propostas dissonantes de formação humana e generalizando suas propostas como consenso. Desta forma, entende-se que foi possível compreender a essência que motiva as reformas educacionais atuais, o que há de interesses expressos que não são explícitos, estando estes para além da aparência de enunciados descritos de forma sedutora para atrair a adesão social.

A modelagem do comportamento: uma política no Banco Mundial

Nas últimas duas décadas o Banco Mundial vem sistematicamente redefinindo suas orientações dirigidas à educação nos países (PEREIRA, 2014; PRONKO, 2014, 2019). O foco na estratégia baseada na "diminuição da pobreza", destacadamente nos anos 1970/1980, passou a se reconfigurar em direção à promoção da educação básica. Isto não significava uma universalização desta etapa da formação de crianças, jovens e adultos de maneira igualitária, mas a configuração de ofertas diferenciadas de educação escolar com foco nas populações pobres (PRONKO, 2014). Esta reorientação ficou conhecida como estratégia "Educação para Todos", tendo como marco inicial a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien, Tailândia. A conferência foi realizada por iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com patrocínio do BM, da Unesco e colaboração do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), tendo como compromisso aos governos que assinaram a declaração final do evento o provimento de uma educação básica de qualidade (PRONKO, 2014).

Entretanto, a estratégia "Educação para Todos", tida como meta prioritária pelos organismos internacionais desde fins da década de 1980, passa a ser ampliada no período recente após a efetivação da maioria das reformas estruturais e superestruturais, típicas do processo de neoliberalização. Nesta inflexão da orientação dos organismos internacionais, no entanto, o que aparece como ampliação da demanda de formação, também se expressa por uma redução do papel das instituições oficiais voltadas à formação geral, como as escolas e universidades. Deste modo, a "Educação para Todos", convencionada como estratégia desde fins da década de 1980, vai sendo substituída pela "Aprendizagem para Todos", que amplia o espaço educacional para além da definição clássica de sistema educacional (PRONKO, 2019). Nesta perspectiva a ênfase se dá pelo que os estudantes aprendem para além dos anos de escolarização e das certificações recebidas. A preocupação com a qualidade da educação é reconfigurada pelo foco nas aprendizagens, que passa a ser indicador e resultado de uma suposta qualidade educativa. Por um lado, a antiga perspectiva do desenvolvimento e superação da pobreza passa pela adequação direta ao mercado de trabalho e redução do horizonte educacional, por outro, esta agenda remete à modelagem das condutas dos indivíduos para permitir a inserção produtiva dos "pobres" em um contexto cada vez mais adverso que exige adaptações constantes voltadas ao atendimento das transformações do mercado (PRONKO, 2019) no contexto de crise estrutural.

Portanto, desde a elaboração da "Estratégia 2020 para a educação: aprendizagem para todos" (BM, 2011), lançada pelo BM em 2011, a ideia que se opera é que com a estratégia anterior houve um grande avanço no número de matrículas, na retenção escolar e na igualdade de gênero na escola. Assim, a centralidade na educação como instrumento de desenvolvimento se desloca estrategicamente da perspectiva da escolarização para assentar foco nas aprendizagens, fundada na ideia de que haveria uma grande diferença entre o período de escolarização e as aprendizagens e competências que os indivíduos devem possuir para contribuir com o crescimento econômico de seus países. Esta nova estratégia refaz um antigo questionamento da centralidade da escola, que remete aos anseios desescolarizantes da década de 1960, derrubando conquistas sociais voltadas a uma educação de formação omnilateral, aprofundando uma

orientação histórica de uma educação voltada ao atendimento das demandas de mercado e da defesa de interesses empresariais, além de pôr em questão a garantia pública de direitos (PRONKO, 2014).

No prefácio do documento, a vice-presidente da Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial, Tamar Atinc, aponta para a premissa sob a qual se desenvolveu a inflexão estratégica da organização para a educação. Partindo da ideia de que "um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito", a estratégia "Aprendizagem para Todos" se voltaria à garantia de que crianças e jovens tenham acesso não somente à escola, mas também alcancem os chamados conhecimentos e habilidades necessários à sua vida e a sua inserção produtiva (BM, 2011). Assim, o Banco aponta que o objetivo global de sua "Estratégia 2020" para a educação é "não só escolaridade, como também aprendizagem", focando no que se aprende dentro e fora da escola (BM, 2011, p. 1). A forma apresentada para o alcance de tal objetividade se daria pela promoção de reformas nos sistemas de educação dos países (BM, 2011, p. 1).

Durante as décadas de 1980-1990, as diretrizes educacionais do BM para a periferia do capitalismo se voltavam à promoção da elevação da educação básica e da criação do chamado "capital humano" para a diminuição da pobreza. Com a expansão da oferta escolar, a condição econômica destes países passa a ser justificada por uma suposta crise de aprendizagem escolar (GUERRA *et. al.*, 2022), que daria sustentação à promoção de reformas nos sistemas educacionais. Os elevados níveis de desemprego não se relacionariam diretamente à crise estrutural pela qual o mundo passa, mas ressaltariam a "incapacidade dos sistemas de educação para formas jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho" (BM, 2011, *Prefácio*). Esvaziando a centralidade do papel da escola e a relevância da disseminação do conhecimento humanamente sistematizado, o Banco previu que as reformas deveriam se assentar no deslocamento da aplicação dos recursos escolares para acelerar a aprendizagem, que se daria de "forma mais eficaz" (BM, 2011, p. 5) através da garantia de que os jovens adquirissem tais competências.

Nesta nova estratégia, a lógica pedagógica baseada nas competências se alinharia de forma mais pragmática às demandas requeridas para a força de trabalho, uma vez que o *saber fazer* ou o conjunto de competências adquiridas ao longo da vida pelos indivíduos que trabalham teria mais valor ao processo produtivo e à elevação das taxas de crescimento econômico do que os anos de escolarização e certificações educacionais acumuladas. Nesta perspectiva, o ajuste destas competências às demandas do processo produtivo geraria menos "externalidades" no processo educativo, consequentemente possibilitando o desenvolvimento capitalista. A contração do horizonte educacional por sua adequação pragmática às demandas do mercado, desenvolvido pela lógica baseada nas competências, incidiria em uma ampliação do entendimento de educação, que não se balizaria mais na instituição escola, mas nas múltiplas possibilidades de aprendizagem (PRONKO, 2014).

O alinhamento da estratégia educacional à posição econômica do país no ciclo global, delineado a partir de índices econômicos agrupados pelo próprio Banco, demonstra a diretriz do processo de adequação da política educacional às condições de mercado dos países. Ou seja, no lugar de promover o desenvolvimento de políticas nas quais a finalidade maior seria a democratização do acesso global à educação e ao conhecimento humanamente sistematizado, ou mesmo, em acordo com a lógica de elevar o "capital

humano", impulsionar a mudança de perfil econômico dos países com menores rendimentos, o BM promove a adequação dos sistemas educacionais às condições de um desenvolvimento desigual e combinado já existente nos países do globo. Desta forma, além de contribuir para a reprodução das atuais formas geopolíticas de dominação, ofuscando suas relações causais, a estratégia busca alinhar a força de trabalho dos países periféricos às condições de um mercado já existente, naturalizando as relações centro-periferia também nas condições de acesso à educação, conforme pode ser apreendido no trecho abaixo.

> [...] A nova estratégia complementa os habituais agrupamentos regionais do Grupo do Banco, com agrupamentos de desenvolvimento, com base na situação de rendimentos do país: rendimento médio, baixo rendimento ou frágil, e estabelece diferentes prioridades para cada um destes grupos. Por exemplo, em países de rendimento médio, onde uma mais elevada proporção dos empregos disponíveis necessitará provavelmente de competências mais elevadas, uma prioridade será desenvolver garantia de qualidade e financiamento para a educação terciária e para o desenvolvimento da força de trabalho. Em muitos países de baixo rendimento e Estados frágeis empenhar-se em cumprir os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio continua a ser prioridade (BM, 2011, p. 7).

Em sua incessante busca de fazer com "que a escolaridade represente adequadamente a procura de competências do mercado de trabalho" (BM, 2011, p. 9), a partir do "Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015: mente, sociedade e comportamento" o BM desdobra a estratégia delineada através de "abordagens inteiramente novas para compreender e combater a pobreza" (BM, 2015, p. 3). Estas, segundo a organização, já seriam muito conhecidas por empresas do setor privado para compreender o comportamento de seus clientes (BM, 2015).

> Este relatório tem por objetivo integrar constatações recentes sobre fundamentos psicológicos e sociais do comportamento a fim de disponibilizá-los às comunidades de desenvolvimento para um uso mais sistemático tanto de pesquisadores como de profissionais. O relatório baseia-se em conclusões de muitas disciplinas, incluindo neurociência, ciência cognitiva, psicologia, economia comportamental, sociologia, ciência política e antropologia (BM, 2015, p. 2).

Conforme Pronko (2019, p. 176), o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015 modifica totalmente a tradição destes documentos, que começaram a ser editados na década de 1970. Em vez de trazer informações sobre setores específicos da atividade dos países, como em geral é feito nos Relatórios anteriores, o documento traça uma análise transversal a todos em busca da compreensão de como as pessoas pensam e se comportam, propondo o delineamento de políticas mais eficazes no tratamento de questões mais complexas do desenvolvimento. Apoiado em estudos experimentais produzidos, sobretudo, em universidades anglo-saxãs sobre a chamada "Economia Comportamental", o documento põe em questão a ideia de que os comportamentos dos indivíduos se basearíam em escolhas racionais (PRONKO, 2019). Não à toa uma das premissas apresentadas no documento é de que a "pobreza não é apenas a deficiência de recursos materiais, mas também um contexto no qual as decisões são tomadas" (BM, 2015, p. 14).

Para a autora (2018), o BM redefiniu sua atuação no subsídio de políticas públicas para a periferia capitalista a partir de uma dupla perspectiva. Por um lado, a centralidade nas aprendizagens, dentro do conjunto de estratégias educacionais para o "desenvolvimento e 'diminuição da pobreza'", promove a diminuição do horizonte educacional através de uma relação estreita com a preparação para o mercado de trabalho ao mesmo tempo que amplia a compreensão de educação, não mais restrita ao espaço escolar, mas

às diversas possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, tal agenda passou a promover de maneira explícita a perspectiva de um "novo *behaviorismo*", com foco na modelagem dos comportamentos da população com vistas a promover decisões que permitam aos pobres formas de inserção produtiva ou, ao menos, uma adaptação positiva ao contexto de desregulamentação, flexibilização do trabalho, subemprego e desemprego. A lógica assentada em aprendizagens não necessariamente escolares busca possibilitar a disseminação de iniciativas tópicas de suavização da pobreza, reconfigurando a preocupação com a qualidade da educação, uma vez que a aprendizagem passa a ser indicador e resultado mais expressivo.

Os fundamentos teóricos das políticas de modelagem do comportamento

Esta orientação atual do BM se inspira na chamada "Economia Comportamental", que vem se fortalecendo como nova disciplina no campo econômico nas últimas décadas ao incorporar descobertas empíricas e novas teorias oriundas de correntes da psicologia e da neurociência. Inicialmente vinculada à análise e orientação dos hábitos de consumo e, posteriormente, ao ideário do empreendedorismo individual, mais recentemente esta área da economia vem se voltando à compreensão das formas de ser e estar no mundo, acabando por se constituir como uma ferramenta fundamental de modelagem de comportamentos nos tempos de crise estrutural (PRONKO, 2019, p. 177-8). Segundo Alain Samson, um dos estudiosos desta nova área:

> Podemos definir Economia Comportamental (EC) como o estudo das influências cognitivas, sociais e emocionais observadas sobre o comportamento econômico das pessoas. A EC emprega principalmente a experimentação para desenvolver teorias sobre a tomada de decisão pelo ser humano (SAMSON, 2019, p. 26).

Buscando unir o campo da psicologia à economia e defendendo uma abordagem transdisciplinar, a EC teria trazido do primeiro a tradição do método experimental, não muito aceito pela economia até então, para desenvolver modelos econômicos baseados nas escolhas, decisões e comportamentos dos indivíduos. Ainda que as origens de áreas correlatas, como a Psicologia Econômica, sejam bem anteriores, os estudiosos da EC costumam apontar a década de 1970 como ponto de ruptura em seu surgimento (BIANCHI; ÁVILA, 2019, p. 18), momento em que os processos de decisão e comportamento passam a adentrar o campo da economia. Recentemente a EC também tem se utilizado de outras áreas das ciências humanas e sociais, como é o caso das influências da neurociência, que já tem apresentado novos segmentos para o campo econômico, como a chamada "neuroeconomia". Além disso, o avanço da utilização de métodos experimentais em campo, na perspectiva de reprodução mais aproximada dos comportamentos e decisões à realidade, impulsionou a utilização da EC na implementação de políticas públicas ultimamente (BIANCHI; ÁVILA, 2019, p. 14-15).

Desde seu apontado surgimento na década de 1970, a EC vem avançando como área relevante na economia *mainstream*. Demonstração deste ganho de projeção pode ser identificado pela atribuição de 13 prêmios Nobel de economia a estudiosos do comportamento desde a década (WINTER, 2019, p. 139), dentre estes destacam-se Daniel Kahneman (2002), Vernon Smith (2002), Robert Shiller (2013) e Richard Thaler (2017), além de personalidades consideradas precursoras da área, como Hebert Simon (1978) e

Amartya Sen (1998). A popularização da área na formulação de políticas públicas, sobretudo nos países centrais, também é digna de destaque. Em 2008, nos Estados Unidos, Richard Thaler e Cass Sustein – autores do livro *Nudge*, considerado *best-seller* pelo jornal *New York Times* – participaram da elaboração de políticas durante a campanha presidencial de Barack Obama. O governo do Reino Unido também fundou o *Behavioural Insights Team* (BIT) em 2010, conhecida extraoficialmente como "*Nudge Unit*", unidade voltada à aplicação de ciências do comportamento a políticas e serviços públicos. Em 2013, o governo norte-americano também formaria uma equipe de *nudge*[5] nas mesmas bases (SAMSON, 2019, p. 26).

Outro indicador de avanço da área recorrentemente apontado pelos estudiosos defensores da EC é o próprio "Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015", além da relevante adesão do Banco Mundial e outras grandes agências internacionais à utilização desta área do conhecimento na promoção de políticas de caráter público (SAMSON, 2019). Em entrevista, Varun Gauri (2019, p. 275) – Economista Sênior do Banco Mundial e codiretor do Relatório de 2015 – aponta para a grande ampliação da área de EC no BM através da criação da *"Global Insights Initiative"* (GINI), lançada em outubro de 2015. Segundo o economista (SAMSON, 2019), a iniciativa pretendia trabalhar de três modos: (i) na incorporação de conhecimentos comportamentais no desenho de projetos do BM; (ii) no apoio a governos na incorporação destes conhecimentos para a formulação de políticas públicas e desenvolvimento de suas capacidades; e (iii) na promoção de campanhas de difusão e pesquisas do próprio BM para a mudança do modelo mental de formuladores de políticas, na perspectiva de entendimento dos efeitos de fatores psicológicos e comportamentais sobre o desenvolvimento econômico.

De forma a apresentar a utilização de experimentos comportamentais na avaliação e mudança destes padrões, a então chefe da unidade de Avaliação de Impacto no Desenvolvimento (DIME) do departamento de pesquisa do BM, Arianna Legovini (2019, p. 278-9), em entrevista, utilizou-se do exemplo da intervenção realizada na própria educação brasileira. Segundo Legovini, o governo brasileiro teria solicitado ao BM, em 2009, a avaliação randomizada da Estratégia Educacional de Educação Financeira (ENEF), implementada em escolas do ensino médio. Em suas palavras, este seria o "melhor tipo de AI [Avaliação de Impacto]", pois ilustra como este tipo de avaliação, quando bem realizada, "persuadiu um ministério federal a estender o programa avaliado a todo o país" (LEGOVINI, 2019, p. 278-9).

Ainda conforme a representante do BM, desenvolvido por um conjunto de instituições financeiras públicas e privadas – reguladores, Banco Central, Bolsa de Valores e Federação de Bancos – em parceria com o sistema de ensino, o programa combinava educação financeira com o desenvolvimento de habilidades práticas para "preparar os jovens brasileiros para fazerem boas escolhas de consumo, investimento e trabalho", segundo a funcionária do BM (LEGOVINI, 2019, p. 278-9). Em 2012, os resultados teriam demonstrado o sucesso do programa piloto – que abrangeu 6 estados, 868 escolas e quase 20.000 estudantes de 15 a 17 anos –, com o ministro tendo decidido estender o programa a todas as escolas públicas de ensino médio do país, ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), programas de treinamento e recolocação de desempregados, além de solicitar à Associação de Educação Financeira do Brasil a formulação de um programa semelhante para mulheres beneficiárias do Bolsa Família (LEGOVINI, 2019, p. 278-9).

Os estudiosos da EC a definem como área que parte da crítica à concepção econômica tradicional assentada na ideia do *homo economicus* como um tomador racional de decisões, centrado no auto-interesse e com larga capacidade de processar informações. Questionando a validade destes pressupostos comportamentais individuais, os quais por fim seriam equilibrados pelo próprio mercado, os defensores da EC enxergam uma realidade de comportamentos influenciados por hábitos, experiências, fatores cognitivos e emocionais que afetam os processos de tomada de decisão dos indivíduos. Buscando fornecer maior adequação à realidade, os economistas comportamentais incorporam aos seus modelos uma diversidade de fatores psicológicos e emocionais que afetam os seres humanos nos processos de tomada de decisão. Para tal, estes utilizam-se, sobretudo, de métodos experimentais, anteriormente questionados por autores clássicos da economia, como John Stuart Mill e Milton Friedman (BIANCHI; ÁVILA, 2019, p. 14-5).

Muito disseminados na teoria da EC, os *nudges* seriam fatores inseridos em uma arquitetura específica da escolha dos indivíduos que alterariam previsivelmente seu comportamento decisório, sem inibir opções ou realizar mudanças significativas em possíveis incentivos econômicos para o indivíduo tomador da decisão, segundo os defensores da EC. No entanto, este tipo de intervenção suscita uma diversidade de questões relativas à ética destas ações, que é recorrentemente tratada pelos estudiosos da EC (BIANCHI, 2019). De acordo com Samson (2019, p. 38):

> Quando a EC é usada para influenciar decisões, surgem inevitáveis questões ligadas à ética. A abordagem **paternalista liberal** (ou "*soft*")[6] de aplicar *nudges* na esfera pública afirma que as intervenções são **feitas pelo bem do indivíduo ou da sociedade como um todo** (Thaler e Sunstein, 2008). Contudo, a **prática e a filosofia por trás dos *nudges* não são imunes a críticas**, pois as intervenções ocorrem sem o conhecimento do público, tanto no nível da implementação de políticas como nos dos processos psicológicos envolvidos (Dunt, 2014). Thaler e Sunstein argumentam que mudar a arquitetura da escolha **preserva a liberdade dos indivíduos** para escolher e que, para começar, **não existem mesmo escolhas que sejam apresentadas de modo neutro**. Regras claras de conduta e transparência beneficiarão os que aplicarem *nudges* nas esferas pública e privada. Uma pesquisa de opinião recente indica que o público global tende a preferir a abordagem dos *nudges* à imposição (obrigar por lei) (Branson et al., 2012). Essa mesma pesquisa também constatou um apoio à legislação contra empresas, por exemplo, na área da promoção de escolhas alimentares saudáveis ou em métodos de operação que não agridam o meio ambiente (*grifos nossos*).

A centralidade da questão estaria, para nós, nos fundamentos e pressupostos de "ética" em que se assentariam tais intervenções pois, assim, vincula-se exatamente a relação entre uma ação tomada a partir da apreensão de um dado contexto da realidade e a obtenção de determinadas finalidades interventivas. A vinculação entre a "preservação das liberdades individuais" e a assunção da "impossibilidade de neutralidade" na apresentação de possíveis escolhas já não seria uma contradição em si? Não seria exatamente por isso que a "filosofia por trás dos *nudges* não são imunes a críticas", uma vez que visam moldar decisões dentro de uma conjuntura dada e não possibilitar a transformação deste contexto – intervindo somente no âmbito da escolha ao mesmo tempo que retira de cena qualquer possibilidade dos sujeitos de transformação de sua realidade? Sendo assim, como se pode dizer que uma intervenção é para o "bem" – no sentido de "bondade", conforme o trecho – da sociedade como um todo?

Ainda que critiquem a base da economia neoclássica, os economistas comportamentais apontam que, "em essência, usam a Psicologia para estudar problemas econômicos e sua abordagem geralmente se

alicerça no casamento da experimentação com o pensamento econômico tradicional, por exemplo, no conceito de utilidade[7]" (SAMSON, 2019, p. 26). Partindo da crítica à concepção de racionalidade substantiva, baseada no *homo economicus*, estes economistas propõem uma mudança no indivíduo em relação à economia tradicional, se baseando em uma racionalidade limitada e processual, sendo neste limite a dimensão da possibilidade de intervenção nos comportamentos. Assim, os economistas comportamentais passaram a delimitar nuances entre o que seria uma economia normativa, que trataria do que deve ser, e uma economia positiva, que, segundo estes, trata do que é. Pressupostos baseados na "racionalidade substantiva" e na "utilidade esperada" têm sido tratados como normativos, enquanto a EC e Experimental têm demonstrado que a incidência de comportamentos pode desviar a uma realidade de auto-interesse individual quando em situação de interação entre indivíduos (BIANCHI, 2019, p. 223).

Ou seja, para teoria oriunda da EC, o reconhecimento da condição de classe pelos sujeitos seria enquadrado como altruísmo, cooperação, empatia e comportamento "pró-social", conforme as categorias utilizadas pelos estudiosos da área? A resposta a esta questão seria totalmente negativa, uma vez que a identificação e o reconhecimento de classe, na ideia de transformação recíproca das condições materiais, jamais se enquadrariam em uma teoria baseada neste tipo de individualismo metodológico. Pois, para os economistas comportamentais, o "compromisso", a colaboração com uma causa coletiva, são passíveis de afetar a economia, dissociando-se da racionalidade instrumental delineada pela economia tradicional, "pois determinados atos são bons em si mesmos, independentemente de suas consequências ou de seu acordo com as preferências do agente" (BIANCHI, 2019, p. 222). Isto, desde que não se reconheça que tal ideal de "bondade" se vincula não à transformação das condições sociais, mas ao apagamento da divisão da sociedade em uma estrutura de classes e, portanto, da realidade concreta de exploração.

Além de baseados em uma ética individualista, tais pressupostos se alicerçam em uma moral imediatista que não pressupõe transformação das condições sociais reais, mas somente a definição de escolhas que seriam o próprio atributo da liberdade, como podemos apreender da ideia de "proteção" – e não transformação das condições – de cidadãos na chamada condição de vulnerabilidade no trecho abaixo, apresentado por Bianchi (2019, p. 223).

> Questões de natureza ética também estão presentes na arquitetura de escolha. Para adeptos de formas brandas de paternalismo, como Thaler e Sunstein (2008), cabe aos formuladores de política a criação de mecanismos que representem um empurrãozinho (*nudge*) na direção da escolha social e moralmente preferível. Por inspiração de uma ética liberal, herdeira do utilitarismo, esses economistas comportamentais manifestam uma preocupação central com a questão da liberdade de escolha. De uma maneira geral, os textos produzidos na área convergem para a recomendação de formas específicas de paternalismo, em que se valorizam políticas baseadas em uma abordagem não coercitiva, que buscam equilibrar liberdade de escolha com a necessidade de proteger cidadãos potencialmente vulneráveis (Read 2015).

É sob estes pressupostos que a ideia de "pobreza" e "desenvolvimento", conforme concebidas pelo BM, tem sua origem em uma lógica de culpabilização do próprio indivíduo pela sua condição material. Os economistas comportamentais vinculam a autonomia dos indivíduos à simples escolhas informadas (BIANCHI, 2019, p. 224). Assim, a simples modificação da arquitetura da escolha, segundo estes, possibilitaria a modificação das condições de pobreza e desenvolvimento. Desta forma, estes economistas

enxergam como "pano de fundo" das pesquisas experimentais e levantamentos de campo realizados na chamada "economia do desenvolvimento" – como é o caso das pesquisas do BM apresentadas no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015 – "uma meta de natureza ética, que é a superação da pobreza e o aumento da capacidade que a população pobre tem de fazer escolhas" (BIANCHI, 2019, p. 225). Neste sentido, disponibilizadas as opções de forma correta, a manutenção de determinado indivíduo na condição de pobreza se daria por escolhas ruins deste próprio indivíduo.

Assim como recorrentemente precisam repetir que a utilização da EC em políticas públicas não seria uma imposição ou moldagem de comportamentos, devido às diversas críticas que recebem dentro e fora do mundo acadêmico, os economistas comportamentais realizam operação semelhante para as críticas que recebem pela culpabilização dos sujeitos pela condição de pobreza. Em artigo denominado "Sobre a Psicologia da Pobreza", Haushofer e Fehr (2019, p. 141) reforçam o argumento hermético de que a pobreza teria um caráter de autorreforço, indicando, no máximo, que o "ambiente de privações" reforça tal questão.

> [...] Em especial, a **pobreza pode reduzir a disposição para correr riscos** e abrir mão de uma renda corrente em favor de rendas futuras maiores. Isso pode se manifestar em **pouca disposição para adotar novas tecnologias e em baixos investimentos em resultados de longo prazo**, como educação e saúde, características essas que podem diminuir rendas futuras. Portanto, a **pobreza pode favorecer comportamentos que dificultam escapar dela.**
>
> Duas ressalvas se fazem necessárias logo de início. Primeiro, a pobreza se caracteriza não apenas por renda insuficiente, mas também pela disfuncionalidade de instituições, exposição à violência e crime, dificuldade de acesso a serviços de saúde e grande número de outros obstáculos e inconveniências. Essa **diversidade complica um relato único e simples da relação entre pobreza e psicologia**. No entanto, um primeiro passo útil poderia ser tomar por base a **pobreza material como elemento central e poderoso para predizer as características acessórias da pobreza mencionadas acima**. Segundo, quando indagamos se a pobreza pode se auto reforçar por meio de canais psicológicos, **não estamos sugerindo que os pobres são culpados por sua pobreza.** É o ambiente de privações no qual a pessoa nasceu que desencadeia processos capazes de reforçar a penúria. Por esse ângulo, **qualquer um de nós poderia ser pobre não fosse por certas coincidências do ambiente** (HAUSHOFER; FEHR, 2019, p.141, *grifos nossos*).

A condição de pobreza em nenhum momento é relacionada à sua funcionalidade em um modo de produzir a vida social estruturado em classes, se apagam os vínculos entre condição de pobreza e relação entre centro-periferia capitalista, naturalizando a superexploração típica da classe trabalhadora em países periféricos, que contribui para a própria existência de melhores condições sociais nos centros capitalistas. Desta forma, realizam uma simples associação entre comportamentos individuais influenciados por um ambiente de privações e a condição de pobreza. Ou seja, negam a culpabilização dos indivíduos devido às críticas recebidas ao simplismo analítico, mas não saem do exame hermético da condição de pobreza por ela mesma. Sendo assim, operam um constante apagamento das relações de exploração que geram a condição material de enormes contingentes populacionais do globo.

Conforme relata Pereira (2014), a ideia de "redução da pobreza" foi academicizada por sucessivos estudos e publicações do BM convertendo-a em "imperativo político" e dando origem a uma espécie de "pobretologia". Segundo o autor, esta ampliação de estudos sobre a temática contribuiu para a imposição e legitimação de um vocabulário próprio baseado em alguns termos – eficiência, mercado, renda, ativos,

vulnerabilidade, pobre – ao mesmo tempo em que apagava outros – como igualdade, exploração, dominação, classe, luta de classe, trabalhador etc. Ainda conforme o autor, tal proposição opera um triplo movimento: (i) apaga a diferença das formas de exploração do trabalho entre as economias periféricas e centrais, escondendo o caráter desigual e combinado destas e, portanto, a "funcionalidade destes pobres" para a acumulação capitalista; (ii) segregava a pobreza como um fenômeno isolado do conjunto das relações sociais do atual modo de produzir a existência e possuindo, deste modo, raiz em si própria; e (iii) ao traduzir a pobreza como uma externalidade do progresso, não como resultado das formas sociais de produzir a vida, elevava as relações capitalistas mais predatórias à condição de formas supremas de desenvolvimento.

Analisando o papel de passividade dos indivíduos em relação ao ambiente que estão inseridos – conforme apresentado no trecho acima destacado –, Izepão *et. al.* (2020) aponta que, ainda que a EC se aproxime mais ao comportamento real dos indivíduos ao incorporar um ambiente mais complexo em suas análises em relação à Economia Neoclássica, os modelos oriundos da primeira ainda não abarcam um protagonismo ativo do indivíduo na economia e na sociedade quanto às possibilidades de mudança na estrutura socioeconômica. Para as autoras, o foco da EC é centrado em modelos baseados no comportamento de consumo, no processo de tomada decisão dos indivíduos e em como estes reagem aos fatores e incentivos do ambiente, mas não nas possibilidades de alteração deste ambiente em que estão inseridos. Portanto, ambas as correntes econômicas não ressaltam a mediação realizada pela ação dos indivíduos na interação entre a micro e a macroeconomia.

Mesmo que sua gênese se vincule à crítica de pressupostos da Economia Neoclássica, a EC, além de partir desta para o estabelecimento de seus modelos, atualizando, sobretudo, os princípios da racionalidade e utilidade, não se propõe a romper com a essência de seus postulados. Ao contrário, é comum na literatura sobre a EC a definição de que esta, ainda que questione alguns princípios da chamada Economia Neoclássica, esteja atualmente se situando em sua margem ao possibilitar precisão e refinamento dos resultados (LIST, 2019, p. 286), se tornando cada vez mais economia *mainstream* (MILES, 2019, p. 313). Outros de seus defensores a apontam como um retorno aos economistas clássicos, como é o caso do próprio codiretor do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015 do BM, Varun Gauri, que aponta as ciências comportamentais e sociais recentes como um "novo conjunto de diretrizes para os modos de usar e aplicar explicações econômicas", sendo, de certo modo, um "retorno à abordagem que os economistas adotavam originalmente, como logo percebemos ao ler a obra de Adam Smith" (GAURI, 2019, p. 273).

Conforme aponta Paulani (2005, p. 124), reduzindo alguns dos valores do liberalismo original, enquanto uma doutrina política, filosófica e moral, o neoliberalismo se apresenta, em fundamento, como uma receita de política econômica – abertura, estado mínimo, desregulamentação, flexibilização – que ficou restrita à discussão teórica por quase três décadas, encontrando solo fértil somente a partir do início da crise estrutural na década de 1970 – coincidentemente momento em que a EC também teria surgido. Corroborando com a argumentação, Dardot e Laval (2016, p. 34) defendem que:

> O neoliberalismo, portanto, não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é seu extravio nem sua traição. Não retoma a questão dos limites do governo do ponto em que ficou. O neoliberalismo não se pergunta mais sobre que tipo de limite dar

> ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Bentham), mas, sim, sobre como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si [...]. Considerado uma racionalidade governamental, e não uma doutrina mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade [...].

Os autores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 193) se apoiam em quatro dimensões para o que chama de a "grande virada" para "a nova racionalidade" neoliberal ocorrida na transição entre as décadas de 1970-80. O primeiro seria a relação de apoio recíproco, de amparo mútuo, entre as políticas neoliberais e as transformações do capitalismo para que ocorresse "a grande virada", que não se deve apenas à crise, pois foram precedidas por uma luta ideológica sistemática de estudiosos e políticos contra o chamado "Estado de bem-estar". O segundo se daria pela alimentação desta ofensiva através da ação de governos que contribuíram para legitimar o neoliberalismo enquanto norma em sua gênese prática. O terceiro – que por ora nos importa, pois se relaciona exatamente à ascensão da EC – se vincula à necessidade da mudança de comportamento, que se deu como fruto, em grande parte, de técnicas de disciplinamento econômico e social que tiveram como função impor aos indivíduos a governar a si mesmos, através da pressão da competição, de acordo com princípios do "cálculo maximizador" e por uma lógica de valorização do capital. Por fim, o quarto elemento, é a progressiva ampliação destes sistemas disciplinares e sua instrumentalização institucional, que instauraram uma "racionalidade geral, uma espécie de novo regime de evidências que se impôs aos governantes de todas as linhas como único quadro de inteligibilidade da conduta humana" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 193).

No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015 o BM se baseava no terceiro ponto apresentado acima por Dardot e Laval (2016) como sua meta para a educação, ao impelir reformas dos sistemas educacionais a partir da necessidade de mudanças de comportamento, apresentando as técnicas científicas para alcançar o disciplinamento requerido e a maximização dos resultados. Já no Relatório de 2018, intitulado "Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação" (BM, 2018), o Banco aponta para um vínculo com o quarto elemento, uma progressiva ampliação destes sistemas disciplinares através de reformas educacionais realizadas pelos países e celebrando uma "nova racionalidade" que atinge para além da comunidade escolar, conforme conclui o "Panorama Geral" do referido Relatório.

> Os países já deram um grande passo inicial com a escolarização de tantas crianças e jovens. Agora é a hora de realizar a promessa da educação através da aceleração da aprendizagem. A verdadeira educação, que incentiva a aprendizagem, é um instrumento para promover a prosperidade partilhada e o fim da pobreza. Este tipo de educação irá beneficiar a muitos: crianças e famílias cuja experiência positiva de escolarização reestabeleça a sua confiança no Governo e na sociedade, em vez de miná-la; jovens que possuem as competências que os empregadores procuram; professores que podem responder à sua vocação profissional e não a demandas políticas; trabalhadores adultos que aprenderam a aprender, preparando-os para mudanças económicas e sociais imprevisíveis; e cidadãos que têm os valores e as capacidades de raciocínio para contribuir para a vida cívica e a coesão social (BM, 2018, p. 27, *tradução minha*).

Reconhecendo a expansão histórica dos níveis de escolarização nos chamados países em desenvolvimento, mas afirmando que "escolarização não é o mesmo que aprendizagem", o Banco declara uma "crise de aprendizagem" que, segundo este, é uma "crise moral" (BM, 2018, p. 3). Tais "crises" –

distinção utilizada recorrentemente como forma de apagar a existência de uma crise de âmbito estrutural – seriam o argumento para a continuidade e aprofundamento das reformas em curso. Conforme o trecho acima, esta "verdadeira educação" seria instrumento capaz de prover a prosperidade e o fim da pobreza por si só, sem que se reconheça os fatores estruturais que geram a condição de pobreza[8].

Para além desta positividade no discurso para garantir adesão social à sua estratégia, outras questões apresentadas no trecho merecem destaque. Primeiramente, o caráter utilitarista empresarial de sua proposta educativa, ao buscar alinhar exatamente as políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de competências buscadas pelos "empregadores". Segundo, a busca pelo disciplinamento e apassivamento de possíveis comportamentos considerados antissociais diante de um constante aprofundamento da austeridade, uma vez que reestabelecer confiança no governo, contribuir para a coesão social, preparar os trabalhadores para contextos econômicos e sociais imprevisíveis e promover professores sem autonomia[9] e apolitizados se tornou o novo mantra pelo qual a educação deve se basear no contexto de crise estrutural.

Por último, cabe também analisar a partir do trecho a questão que se impõe com a repetição constante do lema "aprender a aprender". Laval (2004, p. 16-9) aponta que "aprender a aprender" seria a competência primeira ou a "meta-competência", a qual possibilitaria o enfrentamento das condições de incerteza da vida profissional e dos entraves permanentes à própria existência dos sujeitos. No entanto, o autor adverte que a questão não está em dotar os trabalhadores de competências, mas à própria finalidade que a palavra denota, seu destinatário, a empresa. Ainda segundo o autor, a ligação entre diploma e ofício típica do período fordista, que se baseava em estatutos e concedia títulos que dotavam os sujeitos de direitos através de convenções coletivas, ao se desfazer no período neoliberal, declarou o saber um produto perecível[10], no qual as competências são, em si mesmas, objeto de uma permanente "destruição criadora". Assim, o trabalhador foi dotado de dimensões ainda mais aproximadas de uma mercadoria como outra qualquer, perdendo sua dimensão coletiva e suas características jurídico-institucionais.

A pedagogia das competências socioemocionais e o Novo Ensino Médio

Não é de se estranhar o tom celebrativo do BM quanto à implementação das reformas educacionais recentes em partes do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018, pois demonstra o claro alcance de suas objetividades[11]. Desde 2016, através da "Medida Provisória nº 746 – Reformulação do Ensino Médio", o Brasil vem passando por uma reforma de caráter amplo na etapa final de educação escolar dos jovens. Esta proposta de reforma foi consolidada com a instituição da Lei nº 13.415/2017, conhecida por implantar o chamado "Novo Ensino Médio". Conforme explicação do Ministério da Educação sobre o Novo Ensino Médio:

> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade

> a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (MEC, 2022).

Portanto, o chamado "Novo Ensino Médio" contempla como foco a educação técnica e profissional em detrimento de uma formação geral. A organização curricular se pauta pela flexibilidade – *slogan* típico do jargão neoliberal e das inspirações toyotistas de organização da produção e do trabalho –, possibilitando adequar a escolarização ao mercado ou às "novas demandas e complexidades do mundo do trabalho" (MEC, 2022), ou seja, moldar a classe trabalhadora às refrações sociais da crise estrutural. Assim, a Reforma do Ensino Médio no Brasil visa ajustar a legislação ao movimento de reformas educacionais propostas em nível global no século XXI pelos organismos internacionais, adequando o currículo às demandas de força de trabalho necessárias ao empresariado no atual contexto produtivo (ACCIOLY; LAMOSA, 2021). Este alinhamento de necessidades se expressa na própria Lei nº 13.415/2017, que determina que a "oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará": (i) "vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação" através de parcerias ou instrumentos existentes sobre aprendizagem profissional e (ii) "possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho"[12] (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 também estabelece a ampliação progressiva da carga horária mínima anual do ensino médio para 1.400 horas, sendo já oferecido um mínimo de 1.000 horas anuais desde 2022. No entanto, ainda que a carga horária esteja sendo ampliada, no máximo 1.800 horas, do total das 3.000 horas já em vigor no ensino médio, são destinadas ao cumprimento da BNCC – serão 4.200, quando do final da expansão progressiva[13]. As 1.200 horas restantes – ou 2.400, no final da expansão – serão preenchidas pelos itinerários formativos, que segundo o MEC são:

> Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (MEC, 2022).

Em acordo com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), implementada pela lei da reforma do ensino médio, sendo o currículo do ensino composto pela BNCC e por itinerários formativos, este deverá "adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais" (BRASIL, 2017). Deste modo, as bases da reforma do ensino médio brasileiro fornecem ênfase aos aspectos comportamentais dos estudantes, propondo a difusão de um mínimo de competências e habilidades de baixa complexidade, além da distribuição de pequenas quantidades de conhecimentos fragmentados, estes últimos voltados sobretudo às famílias mais carentes, tudo isto orientado sob a lógica do mercado e atendendo às demandas do empresariado (ACCIOLY; LAMOSA, 2021).

Esta proposta pedagógica alicerçada em aspectos comportamentais, na qual o processo educativo de socialização ocorre a partir do desenvolvimento de um conjunto de competências sociais e emocionais, vem sendo analisada por alguns autores no Brasil como derivada de uma lógica neopragmatista (ARAUJO, 2004; RAMOS, 2010) e determinista (MACHADO, 2002). Pragmatista por se basear em um utilitarismo e um imediatismo voltado diretamente a forjar sujeitos psicossocialmente adaptados às demandas de trabalho – dentro de um contexto flexível e constantemente mutável –, desenvolvendo aprendizagens úteis e aplicáveis ao padrão de intensificação da lógica liberal das formas de produzir a vida social. Determinista por buscar apagar o conteúdo real das transformações sociais em curso no mundo da produção, bem como as formas de utilização social da força de trabalho, produzindo assim sujeitos conformados à esta realidade, que aparece como derivada de uma natureza imposta abstratamente pelas mudanças tecnológicas e de mercado.

Assim, a pedagogia baseada na lógica das competências ofusca a constante flexibilização das relações de trabalho e a perda de direitos sociais historicamente adquiridos, advogando uma prerrogativa de "qualidade", "empregabilidade", que significa concretamente elevação do controle das mentes e corpos dos trabalhadores para elevar a produtividade – consequentemente, a lucratividade – do mercado, que aparece como oriundo de uma natureza externa aos seres humanos. Baseada nas mesmas estratégias de modernização da gestão empresarial, implica na legitimação de valores e normas sociais a serem desenvolvidos pedagogicamente por um conjunto de competências subjetivas, as quais devem ser individualmente adquiridas no sentido de garantir a própria manutenção dos sujeitos em condições de emprego. Isto tudo em um contexto no qual a realidade é de expansão do desemprego, do subemprego, da desregulamentação e da precarização das condições de trabalho.

Seguindo as orientações e recomendações dos organismos internacionais, os fundamentos pedagógicos da BNCC foram redigidos tendo como foco o desenvolvimento de competências (BNCC, 2018, p. 13). Conforme o documento:

> **Os fundamentos pedagógicos da BNCC**
>
> **Foco no desenvolvimento de competências**
>
> O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).
>
> Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).
>
> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. [...] (BNCC, 2018, p. 13, *grifos do original*).

Deste modo, ao instituir a BNCC como o "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BNCC, 2018, p. 13, *grifos do original*), o Estado brasileiro formaliza em âmbito jurídico-administrativo a lógica das competências promovida por estes APHs[14]. Conforme aponta Machado (2002), a institucionalização da noção de competência não se apresenta como um fenômeno isolado das transformações sociais que vêm ocorrendo em caráter mais amplo, mas se apresenta como resultado de um processo de homogeneização ideológica mundial ao se propor a dar respostas para questões que aparentemente são gerais, quando na verdade fundamentalmente atingem de forma diversa as classes sociais, os países, instituições e grupos sociais. Como diretrizes, de certa forma comuns dos organismos internacionais – não sendo, portanto, exclusividade do caso brasileiro –, apagam as diferenças econômicas e sociais concretas, bem como a posição ocupada por cada país no ciclo do capitalismo global.

Accioly & Lamosa (2021) consideram que, ainda que as competências socioemocionais tenham sido inseridas mais explicitamente na política educacional brasileira a partir de 2017 – com a reforma do ensino médio e a BNCC –, desde o início a escola de massas exerceu a função de disciplinar corpos e mentes dos estudantes em acordo com as transformações sociais necessárias à expansão do capitalismo. Métodos pedagógicos coercitivos empregados pela escola foram amplamente criticados por educadores no início do século XX, acabando por retirar os castigos físicos comumente utilizados no cotidiano escolar, ainda que, com algum nível de autonomia e discricionaridade, educadores e administradores tenham continuado a se utilizar de estratégias de disciplinamento.

Entretanto, os autores (ACCIOLY; LAMOSA, 2021) advertem que, devido ao advento do currículo por competências e a grande ascendência das competências socioemocionais nas reformas educacionais do século XXI, observa-se uma confluência entre os campos da psicologia e da economia sobre os debates educacionais que tem levado o disciplinamento comportamental a níveis mais elevados – exatamente conforme as proposições da EC –, em uma tentativa, organizada e sistemática, de normatizar e executar como política pública estratégias de direcionamento e controle da subjetividade dos estudantes. Sob esta orientação, pesquisadores passaram a apontar que comportamentos considerados antissociais deveriam ser tratados através de uma estratégia ampla, que, baseada em evidências empíricas e sendo sistematicamente introduzidas nas escolas através de práticas diárias, buscassem o reforço de comportamentos positivos.

Sendo fundamento pedagógico da BNCC, competência foi definida no documento como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2018, p. 8). Após a reforma do ensino médio, o currículo mínimo brasileiro incrementou profundamente sua ênfase nos aspectos comportamentais dos estudantes, associando diversas vezes estes aspectos às demandas atuais do denominado "mundo do trabalho". Na BNCC esta associação se expressa nos chamados "projetos de vida", inseridos como parte do currículo mínimo – o que reduz ainda mais a carga horária dos componentes curriculares focados em áreas do

conhecimento – e definidos como "eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas" (BNCC, 2018, p. 472-3).

A adoção da "**flexibilidade** como princípio de **organização curricular**" (BNCC, 2018, p. 468) vem despertando questionamentos não somente entre educadores e pesquisadores, mas também entre os próprios estudantes. Por se basear em uma inspiração individualista fundada em questões comportamentais, alguns autores apontam o caráter de seletividade social[15] da proposta. Com a individualização dos processos formativos, oriunda do deslocamento centrado em saberes para um sistema focado no indivíduo/aluno, o que estaria em curso não seria um processo de valorização do elemento humano como propalam seus defensores, mas sim o enfraquecimento de sua solidariedade enquanto coletivo (ARAUJO, 2004), que não se contrapõe à forma de socialidade assentada na competição e na meritocracia promovida atualmente pelo empresariado.

Sem uma análise crítica, a utilização de competências socioemocionais – como perseverança, adaptabilidade, engajamento, resiliência – como fundamento pedagógico produz uma crença de que determinação e esforço bastam para modificar as condições individuais de vida (ACCIOLY; LAMOSA, 2021) sem que sejam discutidas as possibilidades concretas desta transformação em uma sociedade fundada em classes. Nesta direção, a utilização das competências não se apresentaria nem como real preocupação com as condições de emprego e inserção qualificada no mercado de trabalho, mas com a promoção de um tipo determinado de socialização para o trabalho, que busca a conformação e a adaptação dos sujeitos às instabilidades do mercado (MACHADO, 2002), contendo comportamentos "antissociais" e evitando conflitos contrários à ordem instituída.

Pronko (2014, p. 109-10) afirma que o BM, nas últimas décadas, se tornou o principal articulador da política educacional para os países "em desenvolvimento", ganhando destaque no campo internacional da educação. Para a autora, a enorme malha de agências e agentes que colaboram com esta irradiação de orientações políticas calcadas nos interesses e programas do BM – como o TPE e seus diversos APHs parceiros – lhe confere legitimidade e capilaridade para que haja a ilusão de um discurso único global, fora do qual só haveria irracionalidade, incompetência e desordem. Portanto, compreender a mediação realizada pelos governos e organizações da sociedade civil implica reconhecer o caráter não unilateral da atuação do Banco. Tal perspectiva é fundamental para superar o duplo equívoco de que sua intervenção se realiza de fora pra dentro e de que organizações da sociedade civil e governo, imbuídos de interesses empresariais, seriam vítimas. Não que o caráter impositivo das orientações do Banco, exigidas sob formas de condicionalidades de financiamento, não possa ocorrer em casos específicos, mas que interpretações deste tipo obscurecem o papel desta complexa rede de agências e agentes envolvidos na formulação e difusão de uma dada concepção burguesa de mundo, que atravessa as diversas dimensões da vida social na conformação de uma hegemonia em sentido gramsciano (PRONKO, 2014, p. 90).

Conclusão

Coincidindo em sua eclosão, na década de 1970, com a inflexão do papel do BM para a educação e em cronologia com o início da crise estrutural, a EC vem se fortalecendo como nova disciplina no campo econômico por expressar suas funcionalidades como instrumento que reafirma o receituário neoliberal. Não obstante, a relação cruzada de autoafirmação de sua relevância – entre acadêmicos e quadros de APHs, como o BM, que a promovem como base de políticas públicas – e a projeção conferida pela atribuição de diversos Prêmios Nobel desde a década de 1970, tornam a EC cada vez mais *mainstream* não pela negação dos pressupostos da teoria neoclássica, mas pela refuncionalização do receituário neoliberal. Desta forma, a EC vem possibilitando novos mecanismos de legitimação do arcabouço programático neoliberal no contexto de aprofundamento da crise estrutural, após as devastadoras consequências sociais da implementação da primeira variante neoliberal nas décadas de 1980-90.

Baseados em uma ética individualista, seus fundamentos se sustentam em uma moral de caráter pragmático, não pressupondo possibilidades de transformação das condições sociais, mas uma simples modificação no padrão da arquitetura da escolha, que, em si, seria o próprio atributo da liberdade. Sob estes pressupostos, "pobreza" e "desenvolvimento" possuem origem no próprio processo de decisão individual, permitindo a culpabilização dos indivíduos pela sua condição material. Como ferramenta funcional ao *laissez-faire*, seus fundamentos passaram a ser disseminados como base de políticas públicas, em especial as de educação. Neste sentido, se pôde reduzir o mínimo de cariz humanista e progressista – mesmo que somente idealizada – que fornecia base ao liberalismo original enquanto doutrina, aplicando um mero receituário alicerçado no risco individual e nas transformações de um suposto "sujeito" chamado mercado, em torno do qual os sujeitos de fato devem disciplinar seus comportamentos ou serão culpabilizados por sua condição ao não o atenderem.

Concluímos este artigo destacando que o "Novo Ensino Médio" tem bases teórico-políticas definidas a partir dos referenciais da EC, sendo sua implementação o desdobramento de intensa articulação promovida por organizações como o Banco Mundial e seus tradutores nacionais, como o TPE, que se comportam como verdadeiros ministérios da educação do grande capital, buscando definir os atuais rumos da política educacional brasileira. As determinações que sustentam tal articulação nos parecem suficientes, diante da atual conjuntura, para sustentar a impossibilidade de reformar a política do "Novo Ensino Médio" que se institui em um processo de redefinição da formação da classe trabalhadora no sentido de calibrá-la à atualização dos processos de exploração do trabalho. Diante do exposto nos parece que a luta deve ser pela revogação desta política.

Referências:

ACCIOLY, I; LAMOSA, R. de A. C. As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.23, n.3, p.706-733, set./dez. 2021.

ARAUJO, R. M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.

ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019.

BIANCHI, A. M. A ética na Economia Comportamental uma breve incursão. *In*: ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019. p. 221-226.

BIANCHI, A. M.; ÁVILA, F. Prefácio. *In*: ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019. p. 14-19.

BM. Banco Mundial. **Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018:** Aprender para Hacer Realidad la Promessa de la Educación – Panorama General. Washington/DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2018.

BM. Banco Mundial. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2015:** Mente, Sociedade e Comportamento – Visão Geral. Washington/DC: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2015.

BM. Banco Mundial. **Aprendizagem para todos:** Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington/DC: Banco Mundial, 2011.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília/DF: Presidência da República, 2017.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

GAURI, V. Depoimento. *In*: ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019. p. 272-275.

GUERRA, D.; GONÇALVES, A. M.; SANDRI, S.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 591-611, mai./ago. 2022.

HAUSHOFER, J.; FEHR, E. Sobre a psicologia da pobreza. *In*: ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019. p. 141-156.

IZEPÃO, R. L.; BRITO, E. C.; BERGOCE, J. O indivíduo na economia neoclássica, comportamental e institucional: da passividade à ação. **Leituras de Economia Política**, Campinas, n.31, p. 55-74, jul./dez. 2020.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva· Londrina: Editora Planta, 2004.

LEGOVINI, A. Depoimento. *In*: ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019. p. 276-279.

LIST, J. Depoimento. *In*: ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019. p. 281-292.

MACHADO, L. A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. **Pro-posições**, v. 13, n. 1 (37), jan./abr. 2002.

MEC. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas.** Portal Virtual do MEC. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Visualizado em: 25 de janeiro de 2022.

PAULANI, L. M. **Modernidade e discurso econômico.** São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, J. M. M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014.

PRONKO, M. A. Modelar o Comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Trabalho, Política e Sociedade**, vol. IV, n. 6, p. 167-180, jan.-jun./2019.

PRONKO, M. A. Modelar o Comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Anais IX Colóquio Internacional Marx e Engels.** São Paulo: Universidade de Campinas, 2018. Disponível em: https://anais9coloquiomarxengels.wordpress.com/mesas-redondas/. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

PRONKO, M. A. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. A. (org.). **A demolição de direitos:** um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro/RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil:** um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro/RJ: EPSJV, UFRJ, 2010.

READ, D. A ciência comportamental e a tomada de decisão pelo consumidor: algumas questões para os reguladores. *In*: ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019. p. 129-135.

SAMSON, A. Introdução à Economia Comportamental e Experimental. *In*: ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019. p. 26-60.

WINTER, E. Por que a Economia Comportamental deve investigar mais as emoções e menos os vieses cognitivos? *In*: ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. (org.). **Guia de Economia Comportamental.** Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: EconomiaComportamental.org, 2019. p. 139-140.

Notas

[1] Doutor em Educação (UFRJ). Professor Substituto da Faculdade de Educação da UFF. Pesquisador do Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (UFRRJ). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8571745523558612. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5847-4001. E-mail: tvasquinho@yahoo.com.br.

[2] Doutor em Educação (UFRJ). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Coordenador do Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (UFRRJ). Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/1913716021055272. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7183-9589. E-mail: rodrigo1281@yahoo.com.br.

[3] Disponível em: https://www.economiacomportamental.org/guia/.

[4] Disponível em: https://www.economiacomportamental.org/foco-do-grupo/.

[5] O termo "*nudge*" está entre os termos mais popularizados na EC. Segundo Thaler e Sustein (2008 *in* SAMSON, 2019, p. 44) um *nudge* "é qualquer aspecto da arquitetura de escolha que altera o comportamento das pessoas de um modo previsível sem proibir quaisquer opções nem alterar significativamente seus incentivos econômicos. Para que uma intervenção seja considerada um mero *nudge*, deve ser fácil e barato evitá-la. *Nudges* não são imposições. Dispor as frutas ao nível do olhar é considerado *nudge*. Proibir *junk food*, não".

[6] O paternalismo, amplamente criticado pela concepção liberal clássica por limitar a autonomia e liberdade individual, passa a ser aceito pela EC se realizado de forma branda. Read (2019, p. 132), defensor da EC, aponta que: "Todas essas variedades de paternalismo [assimétrico, benigno, libertário] podem ser relacionadas ao utilitarismo, à filosofia social associada a Jeremy Bentham e John Stuart Mill. Primeiramente, supõem que alguns comportamentos são objetivamente piores do que outros para a pessoa que os executa ou para a sociedade na qual ela se insere; supõem, também, que a sociedade pode e deve agir com vistas a mitigar esses efeitos".

[7] O princípio da utilidade provém do utilitarismo liberal, sobretudo, oriundo do pensamento de Jeremy Bentham e Stuart Mill. Em Bentham, o princípio da utilidade é associado, ou mesmo denominado, ao da maior felicidade.

Basicamente, uma ação seria boa se proporcionasse uma maior grau de felicidade do que de dor ou má se fosse ao contrário.

[8] É interessante observar que em 2022, quatro anos depois, o próprio Banco Mundial declarou a estagnação no avanço global para redução da pobreza extrema, conforme disponível em: https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2022/10/05/global-progress-in-reducing-extreme-poverty-grinds-to-a-halt.

[9] No Relatório, o BM chega a concordar com o elevado nível de autonomia concedido aos professores no sistema educacional finlandês. Mas, adverte que em outros sistemas, considerados pelo Banco como "menos eficientes", fornecer o mesmo nível de autonomia dos professores finlandeses pode gerar resultados decepcionantes (BM, 2018, p. 13).

[10] Entretanto, como vimos, contraditoriamente o BM reafirma incessantemente o caráter científico das disciplinas que supostamente atestam as evidências e experimentos que balizam suas estratégias educativas. Ou seja, só é científico o tipo pragmatista de conhecimento que visa afirmar as estratégias de dominação e do *laissez-faire*.

[11] Conforme o Relatório (BM, 2018, pp. 15-6): "Mais recentemente, Chile, Peru, Polonia e Reino Unido assumiram sérios e firmes compromissos de reformar a qualidade dos seus sistemas educativos. Em todos estes países a aprendizagem têm melhorado ao longo do tempo, nem sempre de maneira uniforme, mas o suficiente para mostrar que as reformas a nível de sistema podem compensar. Os sistemas educativos de Xangai (China) e do Vietname de hoje – e da Coreia há décadas – mostram que é possível ter um desempenho muito melhor do que os níveis de rendimento poderiam prever, graças a uma ênfase sustentada na aprendizagem com equidade. O Brasil e a Indonésia fizeram progressos consideráveis, apesar dos desafios da reformar sistemas grandes e descentralizados" [*tradução minha*].

[12] Alteração do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) realizada pela lei do "Novo Ensino Médio".

[13] Alteração do Artigo 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) realizada pela lei do "Novo Ensino Médio".

[14] Para Pronko (2014, p. 109), ainda que o BM pareça ter perdido visibilidade para a OCDE atualmente, é inconteste a sua capacidade de capilarização e convencimento diante de políticas educacionais nacionais efetivamente desenvolvidas na periferia do capitalismo.

[15] Esta seletividade contribui para o aprofundamento da dualidade escolar. Em escolas da rede pública, no lugar de antigas matérias como história, sociologia, educação física e outras, alunos estão recebendo aulas de disciplinas eletivas como "O que rola por aí", "RPG", "Brigadeiro caseiro", "Mundo Pets SA", "Arte de morar", "De olho na rede digital!". Estudantes, professores, pesquisadores e pais de alunos vêm denunciando a falta de formação de professores, de infraestrutura escolar e de integração dentro das próprias redes para estas disciplinas. Neste sentido, toda uma pressão social vem sendo desenvolvida sobre o MEC no sentido de revogação do novo ensino médio, ainda que intelectuais de organizações vinculadas a interesses empresariais – como é o caso do TPE – sejam contra a revogação e defendam somente um aperfeiçoamento da proposta. Fonte: https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/. Acesso em: 26 de abril de 2023.

Recebido em: 31 de maio 2023

Aprovado em: 07 de ago. 2023